

研究ノート

学習動機の2要因モデルからみた教職課程学生の動機づけ — 志向性の特徴と成績との関連 —

宮 本 孝 子

要 旨

本研究では、教職課程の教育心理学を履修する本学数学科学生の学習動機の特徴を明らかにした上で、動機づけの志向性と成績との関連を検証した。学習動機としては、実用志向と充実志向が強く、報酬志向と関係志向が弱いことが明らかとなった。他者からの影響をあまり受けずに、学ぶこと自体に興味をもつ内発的動機づけによって学習を進めていた。これらの特徴は、成績上位者においてより顕著であった。

キーワード：学習動機の2要因モデル、内発的動機づけ、外発的動機づけ

1. 問題と目的

「動機づけ (motivation)」とは、「やる気」という心理現象を問題とする心理学の研究領域の一つである。「やる気」という言葉には、すでに価値が含まれており、「動機づけ」という中立的な用語を用いている。教育心理学では、学習意欲について述べられることが多い。

Deci & Ryan (1985) は、自分の行動が完全に自律的で自身の興味から生じている状態を「内発的動機づけ (intrinsic motivation)」と呼び、対照的に、外からの報酬や要請によって行動が生じている状態は「外発的動機づけ (exogenous motivation)」と呼ばれている。内発的動機づけによる学習意欲は、他の報酬を得る手段でなく、行動それ自体を目的とし、行為者を深い学習、持続する学習へと導く。外発的動機づけによる学習意欲は、行動が外的報酬を得る手段となる。外的報酬には、金銭や成果などの他に、他者からの賞賛や承認などの評価も含まれる。行為者を浅い学習へと導き、短期的な結果に注目するようになる。

このような動機づけの基礎にあるものとして、環境を上手く制御したいという生得的な欲求があり、これをコンピテンス (competence)、有能感への動機づけと呼ぶ。幼児が同じ遊びを飽きずに繰り返すのは、自分の行動によって予測した結果を生じさせる満足感があるからである。つまり自分が環境に変化を与えることができるという体験は、強い喜びと動機づけを生み出している。

その一方で、報酬によって「他者に統制されている」という感覚は、内発的動機づけを低下させることがある。それは、最初に強く内発的動機づけによって行われている活動に、なんらかの報酬を与えることで、行動が手段化するからではないかと考えられている。このような現象をアンダーマイニング効果という (Lepper, Greene & Nisbett, 1973)。行動に対する内発的動機づけが低い場合、外的報酬はむしろ効果的に作用する。大切なことは、その行動を自分が決めて行っている「自己決定」という感覚である。内発的動機づけを育む有効な手段は、自己選択の機会を与えることである。このような行動の自律性を高める支援は、

自分の行動に対する責任感を強める意味でも、学習場面における重要な課題であろう。

しかし、実際の教室にいる児童、生徒、学生の学習に対する動機づけは複雑である。内発的動機づけと外発的動機づけの2種類で学習者の多様な動機づけを説明することは十分ではない。そこで市川（1998）は、大学生を対象に、高校までの学習動機について整理した内容を6つの志向に分類し、それを「学習内容の重要性」と「学習の功利性」の2次元で構造化した（図1）。

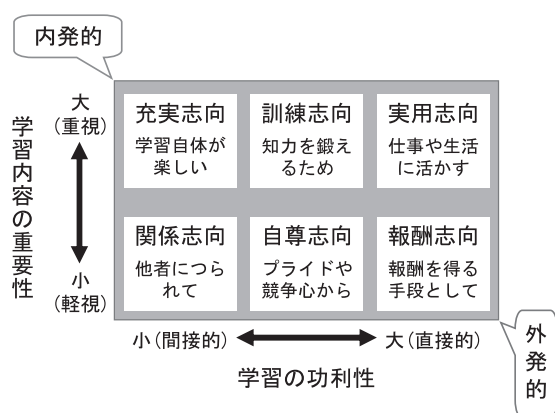


図1 学習動機の2要因モデル（市川，1998）

「学習内容の重要性」とは、学習内容が学習者にとってどのような意味をもつか、つまり学習することを重視するか軽視するかということである。「学習の功利性」とは、直接的な報酬の期待の程度で、学習することによって生じる実利的な側面をどの程度意識するかということである。

「学習内容の重要性」については2つの段階を設定し、「学習の功利性」については3つの段階を設定した。

学習動機の6つの志向性とは、「充実志向（学習自体に興味があり楽しいと感じているため、それを動機に学習する）」、「訓練志向（知力を鍛えるため）」、「実用志向（将来の仕事や日常生活に活かすため）」、「関係志向（周囲の他者につられ友人や知人の学習に同調あるいは巻き込まれるこ

とが学習の動機になっている）」、「自尊志向（学習することによって得られるあるいは維持される自尊感情またはプライドや競争心として）」、「報酬志向（現実的な利害や報酬を得る手段として）」である。

図1上段の「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」は、学習目的と学習内容の関連性が高い動機づけで「内容関与的動機」と呼ばれ、下段の「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」はその関連性が低い「内容分離的動機」と呼ばれている。また、充実志向は内発的動機づけの典型であり、報酬志向は外発的動機づけの典型で、この二つの志向が対角線上に配置されている。

これらの6つの志向性について、平山・平山（2001）は、検討の余地はあるが大学生にも有効であると述べている。また、理系学生の学習動機は、充実志向や実用志向が多いという結果が報告されている（渡辺・北守・石塚・鈴木・福田，2013；村田・平田，2018）。

そこで、本研究は、教職課程の教育心理学を履修する本学数学科受講生の学習動機の特徴を明らかにした上で、その動機づけが実際の行動である学習成果（成績）とどのように関連しているかを検証した。

2. 方法

対象者：2017年度から2019年度の3年間に教職課程の教育心理学を受講した数学科の学生で、質問紙調査を行った回の授業に出席し、その後の必要なデータに欠損値や不備がなかった87名である（女子学生は24名）。

材料：市川（1998）による学習動機を測るために作成された36の項目からなる質問紙（表1）を使用した。

手続き：第4回の授業内で、質問項目をパワーポイントで提示し、受講生は5件法で回答した。

「大学で学ぶ理由」について問うた各質問の内容が「全くあてはまらない」場合は1, 「あまりあてはまらない」は2, 「どちらでもない」は3, 「ややあてはまる」は4, 「よくあてはまる」は5と回答するように指示をした。

3. 結果と考察

6つの志向性について、平均値(M)と標準偏差(SD)を算出した(表2)。なお、分析には統計ソフトのSPSSを使用した。

表1 質問項目(市川, 1998)

充 実 志 向	新しいことを知りたいという気持ちから
	いろいろな知識を身につけた人になりたいから
	すぐに役に立たないにしても、勉強が解ること自体面白いから
	何かができるようになっていくことは楽しいから
	勉強しないと充実感がないから
訓 練 志 向	解らないことは、そのままにしておきたくないから
	勉強することは、頭の訓練になると思うから
	学習の仕方を身につけるため
	合理的な考え方ができるようになるため
	いろいろな面から物事が考えられるようになるため
実 用 志 向	勉強しないと、筋道だった考え方ができなくなるから
	勉強しないと、頭の働きの衰えてしまうから
	学んだことを、将来の仕事に活かしたいから
	勉強したことは、生活の場面で役に立つから
	勉強で得た知識は、いずれ仕事や生活の役に立つと思うから
関 係 志 向	知識や技能を使う喜びを味わいたいから
	勉強しないと、将来仕事の上で困るから
	仕事で必要になってから慌てて勉強したのでは間に合わないから
	みんながやるから、なんとなくあたりまえと思って
	友だちと一緒に何かしていたいから
自 尊 志 向	親や好きな先生に認めてもらいたいから
	周りの人たちがよく勉強するので、それにたづねられて
	みんながすることをやらないと、おかしいような気がして
	勉強しないと、親や先生に悪いような気がして
	成績がいいと、他の人より優れているような気持ちになれるから
報 酬 志 向	成績が良ければ、仲間から尊敬されると思うから
	ライバルに負けたくないから
	勉強して良い学校を出たほうが、立派な人だと思われるから
	勉強が人なみにできないのは悔しいから
	勉強が人なみにできないと自信がなくなってしまうので
報 酬 志 向	成績が良ければ、小遣いや褒美がもらえるから
	テストで成績がいいと、親や先生にほめてもらえるから
	学歴があれば、将来経済的にも良い生活ができるから
	学歴がいいほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから
	勉強しないと親や先生に叱られるから
報 酬 志 向	学歴が良くないと、将来いい仕事先がないから

表2 6つの志向性の平均値と標準偏差

	充実	訓練	実用	関係	自尊	報酬
n	87	87	87	87	87	87
M	21.67	18.26	23.20	15.24	17.51	14.92
SD	3.09	4.09	3.23	5.53	4.90	4.26

大学で学ぶ学習動機として多く選択された志向性は、実用志向と充実志向であった。これらは、学習目的と学習内容の関連性が高い「内容関与的動機」にあたる。進路選択の一つに教職を目指す学生にとって、将来の仕事や日常生活に活かすための学習志向である実用志向と、最も内発的動機づけに近く学習自体に興味があり行為を楽しんでいる充実志向を学習の動機に選んでいるということが示された。

次に選択された志向性は、訓練志向と自尊志向であった。これらは直接的な報酬の期待の程度を示し、学習することによって生じる実利的な側面をどの程度意識するかという「学習の功利性」の中間位置にある。学習することによって得られる維持される自尊感情またはプライドや競争心は、主な学習動機にはあてはまらないようである。

学習動機としてあまり選ばれなかった志向性は、関係志向と報酬志向であった。これは「内容分離動機」と呼ばれ、学習内容をあまり重視していない動機とされている。自由記述においても「数学が好きだから」「数学の面白さを教師になって伝えたい」という意見が多く、現実的な利害や報酬を得る手段として学んでいる学生は少なく、他者との関係の影響をあまり受けず、自分の興味・関心に動機づけられていることが示唆された。

文系学生らとの比較を行った報告（村田ら2018）では、理系学生は本研究と同じく、充実志向と実用志向の得点が高く、関係志向と報酬志向の得点が高いという報告がなされていた。一方で、文系学生は関係志向と報酬志向の得点が高いことが報告されている。

次に、成績と6つの志向性相互のピアソンの相関係数（両側検定）を算出した（表3）。成績は、授業点（80点満点）と学期末試験（120点満点）の平均で算出している。

表3 学習動機の6志向相互と成績の相関係数

	成績	充実	訓練	実用	関係	自尊	報酬
成績	1.00						
充実	0.12	1.00					
訓練	-0.06	0.22 *	1.00				
実用	0.12	0.29 **	0.25 *	1.00			
関係	-0.29 **	-0.19	0.37 **	-0.04	1.00		
自尊	-0.08	0.22 *	0.33 **	0.24 *	0.44 **	1.00	
報酬	-0.19	-0.18	0.40 **	0.03	0.55 **	0.47 **	1.00

** 有意確率 p<.01
* 有意確率 p<.05

成績と関連がみられた志向性は、関係志向であり、周囲の他者に同調するあるいは巻き込まれたりすることが学習の動機になっている場合、成績とは負の関係にあることが示唆された。また、志向性相互には関連があり、関連がなかったのは、充実志向と関係志向、報酬志向との間、実用志向と関係志向、報酬志向との間であった。

最後に、志向性と成績との関連を検証するため、成績を上位群（80点以上）、中位群（79～70点）、下位群（69点以下）の3水準に分けた（表4）。

表4 3群の成績平均と標準偏差

		成績
上位群	M	84.72
n:29	SD	3.39
中位群	M	74.39
n:38	SD	3.18
下位群	M	61.60
n:20	SD	7.77

上記の成績3群における志向性の平均と標準偏差を表5に示した。

表5 3群の志向性の平均および標準偏差

		充実	訓練	実用	関係	自尊	報酬
上位群	M	22.34	18.00	23.97	13.24	18.24	13.93
	SD	3.12	3.71	2.04	5.65	5.34	4.43
中位群	M	21.84	18.00	23.03	15.55	16.66	15.00
	SD	2.84	4.35	3.37	5.18	4.73	4.07
下位群	M	20.35	19.15	22.40	17.55	18.05	16.20
	SD	3.23	4.17	4.19	5.19	4.51	4.19

分散分析の結果、成績と志向性との関連で有意差がみられたのは関係志向であった ($F(2, 84) = 3.96, p < .05$)。充実志向には有意傾向がみられた ($F(2, 84) = 2.68, p < .10$)。Tukey法による多重比較を行ったところ、いずれも上位群と下位群の差であった (図2)。

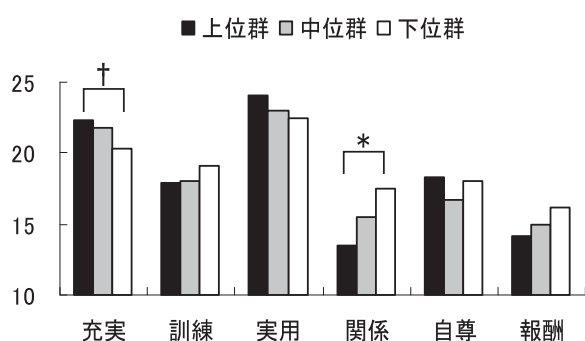


図2 成績群と志向性との関連

教職課程を選択している数学科の受講生全体にみられた傾向は、成績上位群の学習動機において顕著であり、周囲の他者からの影響をあまり受けずに、「数学が好きだから」「数学の魅力を伝えられる教師になりたい」という内発的動機づけによって学習を進めていることが明らかとなった。

4. まとめ

本研究の目的は、教職課程の教育心理学を履修する本学数学科学生の学習動機の特徴を明らかに

した上で、動機づけと成績との関連を検証することであった。学習動機としては、実用志向と充実志向が強く、報酬志向と関係志向が弱いことが明らかとなり、それらの傾向は成績上位者においてより顕著であった。

今後の展望としては、他の学部学科との比較ができれば、学習動機の特徴の違いを把握した上でより充足した方策が検討できるだろう。また、学生が自身の動機の志向性を理解し、学習モチベーションを自ら維持できる対応を促す授業を展開していきたい。

最後に質問紙による調査の留意点を述べたい。これらは自己評価であり、虚偽の回答がある可能性も否定できないが、授業全体をとおして前向きに取り組む学生がほとんどであった。

〔引用文献〕

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York :Plenum.
- 平山祐一郎・平山祥子 (2001) 「大学生における学習動機の2要因モデルの検討」『東京家政大学研究紀要』41 (1), 101-105
- 市川伸一 (1998)『開かれた学びへの出発』金子書房
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- 村田裕里・平田昭雄 (2018) 「中等理科における領域別学習動機の検討」『日本科学教育学会研究会研究報告』28 (4), 23-26